

国語単元学習における交流活動

萩原敏行

一、はじめに

国語科の授業において、学習者同士の交流活動は頻繁に用いられる。その形態は、臨席の学習者とのペア学習形態、生活班・課題班・能力班単位のグループ学習形態、クラス全体の話し合い学習形態などさまざまであり、またその目的も一様ではない。このような交流活動において、学習者は他の学習者との間に、どのような関係性を築いているのであろうか。また、交流活動を授業の中に組み入れることで、教師は何を期待しているのであろうか。本研究は、一つの国語科授業例をもとに、授業内における交流活動を、ガニエの能力分類と、協同学習の形態から整理する。また、この授業事例を、国語単元学習の思想と構成原理から比較検討し、国語科授業における交流活動のもつ問題点と、国語単元学習における交流活動の在り方を考察する。

国語科の授業における学習者同士の交流活動に関する実践研究には、交流活動による学びの共有意識、人間関係の密接さが学習意欲に強い影響を与えるというような学習意欲に焦点を当てた研究(遠藤,2003)の他に、交流活動によって対話的コミュニケーション能力を高めたり、文学読解を深めようとするなどの国語能力に焦点を当てた研究などがある(松本,2011)。

こういった実践研究からは、教師が学習者同士を交流活動させることによって、学習者の学習姿勢が能動的・積極的になる、思考の拡大と深化が図られるといった学習面への期待をする一方、集団維持の規律意識の向上、学習者同士の相互扶助関係の形成といった、精神面の学習を期待していることがわかる。

教師のさまざまな期待を背景に、学習者同士の交流活動は積極的に国語科の授業に取り入れられる。とくに問題解決型の学習活動の展開においては、交流活動の導入は顕著であろう。問題解決に必要な事実や発想、解決法などの情報を、交流活動の中で出し合って自ら問題を解決していく姿は、教師主体ではない、学習者主体の典型的授業として、教師の目には好ましいものとして映るのだろう。研究授業、公開授業などで学習者同士の交流活動場面が多いのも、そのような教師の

意識が背景にあるのではなからうか。

しかし、「指導より支援」「子ども主体」「問題解決」というキャッチフレーズに踊らされ、問題解決の活動はあるのに指導がなく、そのために学習者が問題解決できない場合もある。また、学習者同士の協同解決力に期待して、教師が適切な指導をしないのだとすれば、それは本末転倒ではなからうか。学習者同士の協同解決力といえば聞こえがよいが、実際には集団の一握りの学習者が問題解決をしているにすぎないという場合もある。

一方、学習者同士の交流活動は、問題解決型の学習活動の中ばかりに見られるわけではない。一斉教授に伴いがちな、形式的・受動的な学習を活性化するために、部分的に取り入れられる場合もある。

こういった学習者同士の交流活動を取り巻く状況をふまえたうえで、より交流活動を効果的に行うためには、国語科の授業の中でどのように交流活動を扱えばよいのであろうか。本研究では、その目安として、国語単元学習の思想と構成原理から検討をはじめます。

二、国語単元学習の思想と構成原理

国語単元学習は、「言語生活重視」と「学習者解放」という思想をもつ国語学習であり(倉澤,1992)、その構成原理は「場と興味を生かす」と「活動と学力を明確にする」とこととされる(田近,1992)。

まず、国語単元学習における「言語生活重視」とは、学習者の言語による生活を向上させることを、国語教育の目標とする思想である。「生活」という概念には、学習者の側からの視点、「ありのままの姿や言葉の実態」から国語教育を見直す視点が表されている(桑原,2001)。ここではとくに「言葉の実態」に注目したい。交流活動が一人ひとりの学習者の「言葉の実態」にもとづいているかという視点を重視する。

また、「学習者解放」とは、学習者を教材から解放し、教師から解放し、教室から解放しようとする思想である。学習者中心の思想でもある。交流活動が学習者自身の「言葉の実態」にもとづいた学習動機に沿っておこなわれるとき、交流活動は学習者自身のものとなる。

次に国語単元学習の構成原理から交流学習を見る。「場と興味を生かす」国語単元学習においては、その課題が「実の場」にもとづくこと、またその学習への動機づけは「内容分離的動機」ではなく、「内容関与的動機」(市川,2001)であることが構成原理となる(2013,萩原)。具体的には、学習者の「言葉の実態」に関わる学習の場であり、学習

内容そのものに対しては「内容関与的動機」にもとづく興味をもって学習に取り組んでいる状態である。これは、学習者自身の「言葉の実態」から学習課題を導く、もしくは「言葉の実態」と学習課題との関連を意識づけすることで、学習者の内容関与的動機を触発すると考えられるからである。例えば、作文をもっと上手く書きたいという「言葉の実態」があれば、上手に書ける方法に好奇心をもちやすい。また、どこをどうすれば上手くなるのかという問題意識も自分自身の問題として捉えやすく、さらに、その学習活動には上手くなるという必然性がある。なお、もう一つの構成原理である「活動と学力の明確化」に関しては、ガニエ(1979)のおこなった学習における能力分析の項目を用い、国語単元学習の「言語生活重視」の思想で重視される「言葉の実態」として捉え直しながら整理したい。

三、「言葉の実態」を捉え直す観点

「言葉の実態」といっても、その実態は多面的複合的なものである。それゆえに、学習者の「言葉の実態」を国語の学習能力として捉えるのはさらに難しい。そこでまず、人間の能力を分類整理したガニエの論を基盤として、「言葉の実態」の観点を整理したい。

人間は生まれてから、外界の刺激によって生じるさまざまな経験を繰り返していく中でさまざまな物事を学んでいく。言葉もそのひとつであり、人間は言葉を、経験を通じて知り、理解し、記憶し、身につけていく。こういった生活経験を通じて獲得されていく人間の能力を、ガニエは知的技能、認知的方略、情報、態度、運動技能という五つのカテゴリーに整理し、それぞれの能力を示す動詞に対応させている。

(表1)

表1 人間の能力を記述する標準的動詞

能力	能力を示す動詞
知的技能	
弁別	弁別する
具体的概念	確認する
定義された概念	分類する
法則	例証する
高次の法則(問題解決)	生成する
認知的方略	創造する
情報	述べる
運動技能	実行する
態度	選ぶ

「知的技能」は「知的な事柄を行う」能力である。「言葉の実態」としてこの能力を捉えれば、学習者が言葉を弁別、確認、分類、例証、生成する行為によって、言葉に関する知的技能能力の実態が観察される。

「認知的方略」は「個人の学習、記憶、思考という行動を管理する」能力である。「言葉の実態」としてこの能力を捉えれば、学習者が言葉を用いて行うさまざまな言語活動を統合、管理するという創造的行為として、言葉に関する認知的方略能力の実態は観察される。

「情報」は「意味をそこなわないように体系化した知識を伝える」能力である。学習者は多くの知識を体験を通じて蓄積している。しかしその知識は、体験の一部であったり知識体系の中に組み込まれており、それを容易に表現するためには情報化する能力が必要となる。「言葉の実態」としてこの能力を捉えれば、学習者が蓄積した知識を言語によって述べる行為として、言葉に関する情報能力の実態は観察される。なお、この情報能力は、知識技能と認知的方略を支える基礎基本の能力となる。

「運動」は「身体を動かす」能力である。「言葉の実態」としてこの能力を捉えれば、学習者の言語活動を支えるさまざまな肉体的な能力であり、言語活動を実行する行為として、言葉に関する運動能力の実態は観察される。書くための姿勢維持、筆記具をもつための筋力、スムーズに読むための眼球運動、はっきり話すための滑舌や呼吸などがこれにあたる。

「態度」は「ある対象、人、事象に対する人の行為の選択に影響を及ぼす」能力である。「言葉の実態」としてこの能力を捉えれば、学習者がさまざまな場面に適するものとして、多くの選択肢からひとつの言語活動を選ぶ行為、また、多くの語彙からひとつの言葉を選ぶ行為として、言葉に関する態度能力の実態は観察される。

以上のように、「言葉の実態」は、学習者の外的な言語活動として表れるさまざまな行為から観察される。そして、これらの行為は学習者の言語能力を評価する観点となる。教師は、学習者のさまざまな言語活動場面において、「言葉の実態」をこういった能力として捉えることで、自らの授業構築や授業評価に生かすことが可能となる。

四、国語科授業例に見る交流活動

以上のように学習者の「言葉の実態」を捉えた時、一般的な国語学

習の中において、交流活動がどのような授業局面においておこなわれるのか、そして、どのような内容、目的においておこなわれているのかについて概観したい。

もちろん、「一般的な」国語学習というものを規定することはできない。そのため、仮にではあるが、平成22年に埼玉県教育委員会から「各学校が指導計画を作成する際の考え方や手順・留意事項を始め、指導計画例などの参考資料も具体的に示し」たものとして発行された『埼玉県小学校教育課程指導資料』の国語科学習指導例（本時の学習指導／展開）を参考事例として挙げる（埼玉県教育委員会,2010）。

【事例：第4学年「A 話すこと／聞くこと」の指導例】

単元名「よりよい話し合いにしよう」（6／6時）

- ① 本時の学習課題「図表や写真を比べて、ボール投げの新記録を出す方法を話し合おう。」をつかむ。
- ② 図表や写真を比べながら、グループで話し合う。
- ③ グループで話し合ったことをもとに、全体で話し合う。
- ④ 話し合ったことをもとに自分の考えを発表する。
- ⑤ 本時の学習のまとめをする。

事例は、第4学年の話し合い単元における終末段階の活動となる。

①で教師から提示された学習課題を学習者が「弁別」する。②で資料をもとにしたグループ単位の交流活動を行う。ここでは指導として教師から話し合いの観点が示される。学習者の学習内容は、目的をもった話し合いの仕方、司会の進め方となる。③は②をもとにしたクラス単位の交流活動である。学習者の学習内容は、司会の進め方、話し合いのまとめ方となる。④は③をもとにしたクラス単位の交流活動である。学習者の学習内容は、振り返りの仕方となる。⑤は本時の交流活動をもとにしたクラス単位の交流活動である。学習者の学習内容は、「話し合うことのよさ」となる。

この指導例では、話し合いの仕方を学ぶ学習として、一貫して交流活動がおこなわれていく。なす事によって学ぶ経験学習の形態といえるだろう。

また、始めに課題が与えられ、それを解決するために、②グループ単位、③クラス単位の交流活動で資料の「確認・分類・例証」が生まれ、④で学習者個人が「生成」した学習課題へ解答が「述べ」られる。この課題提示から解決に至る授業展開は課題解決学習の形態になって

いる。

なお、⑤で「述べ」られ、交流される学習のまとめは、本時において学習者自身がどのような学習をおこない、どんなことを印象深く記憶し、何を考えたかという一連の「認知的方略」をメタ認知するものといえる。

五、交流活動の利点と問題点

この事例からは、国語科授業における交流活動のいくつかの特徴を見ることができる。

まず、個別の学習成果が集団に統合されていくという流れである。これは、交流活動の協同学習的な側面であり、「協同」とはその単純な順に、合力、助力、分担の三形態に分けられる(片岡徳雄,1990)。このことから、協同学習において個々の学習者の学習成果が集団に統合される過程は、

- (a) 独りでできる学習をより簡単にするために集団で行う場合
- (b) 独りでできる者が、独りでできない者を助けるために行う場合
- (c) 独りでできない学習を集団で行う場合

と、目的別に捉えることができる。

これらを先の事例に当てはめる。

②の交流活動は、グループ活動と言われる学習形態である。具体的には、課題内容を理解(弁別)し、図表や写真の資料を具体的な「投げ方」に関わる具体的概念として確認し、課題に沿って必要な「投げ方」を分類し、その「投げ方」の法則を例証した上で、自分がどう投げればよいのかという法則を生成するという知的技能の過程たどる。

個々の学習者の考えは、(a)(b)(c)いずれか、もしくは複数の立場で協同学習を通してグループ集団に統合される。

(a)の場合は、学習集団の質が同程度であれば、力を合わせることで作業効率上がり、個々の学習者にとって有意義な学習となる。しかし、学習集団の質に優劣があった場合、かえって独りでやった方が簡単になる場合が生じたり、相手の学習者の足を引っばることになって劣等感が生じるなどの問題も起こる。

(b)の場合は、学習集団内にははじめから優劣が前提としてあり、その解消が目的となっている協同学習となる。独りでできる者はできない者を助けることによって、自分の知的技能を客観的に見直すことができ、それらをより確かなものにできるとされる。また、独りででき

ない者にとっても、できる者が常に近くにいて助けてもらえる状況となるため、効率的に学習が進むとされる。しかし、助ける側の学習者に、助けるための指導力がなければ、ただ単に、独りでできる者の生成した課題の結論を押しつけられるだけになってしまう。また、独りでできない者も、優劣を意識しすぎることによって人間関係に齟齬が生じる。

(c)の場合は、学習者が独りでできないような難度の高い課題を、学習集団が課題解決に向けて役割分担を行うことで解決する協同学習となる。難易度が高い課題ゆえに解決した場合の達成感が高く、また、集団で学習を行う価値をもつとも体感しやすいという利点がある。しかし、役割分担をするにあたっては、個々の学習者の能力把握とそれに見合った役割が、必ずしも学習者自身の意志とは合致しない場合がある。また、課題解決に向けて役割分担が明確にできる課題でなければならない、分担された役割をこなすことのできる成員で集団をつくる必要があるなど、課題設定、意図的な集団づくりなどと、教師の高い指導力を必要とする。司会を置けばよいといった安易なものではない。

③の交流活動は、クラスを一つの単位とした協同学習の形態である。具体的には、すでにグループ内で生成された課題の答えを、クラス全体に対し情報として述べ、共有する過程として捉えることができる。それぞれの学習者は、司会の進行に沿って、グループ内で出た課題への答えと、それをもとにさらに生成された答えを、挙手し、発表していく。グループにおける交流活動との違いは、グループにおける情報提示が対話の形式をとりやすく、疑問が生じた時の補足説明の要求などを随時行うことが可能であるのに対し、クラス全体に対する情報提示は衆話の形式をとるために、司会の指名に対する学習成果の発表という、一方通行的な情報提示になりやすいという点であろう。この協同学習においても、個々の、もしくはグループの学習成果は、先の(a)(b)(c)に沿ってクラス全体に統合される。

(a)の場合、先と同様に、学習集団が学習能力的に同程度である場合は、それぞれが導いた学習成果を情報交換し、共有することは容易い。またそれゆえに、課題への理解が広がったり深まったりする可能性をもつ。しかし、能力差がある場合、情報として述べられた学習成果は、理解されづらいなどの問題が生じる。そのため、クラス全体の中での質疑は実際的には困難なため、協同学習としての効果が薄れる場合が

ある。

(b)の場合は、学習成果に優劣があることが前提となっている。そのため、交流活動は、独りでできる者の学習成果をできない者に教える活動となる。しかし、できない者(教わる側)にとっては、学習の成果だけを聞いて、それを自分の学習成果になるほど理解することは可能なのだろうか。できない者に伝える意識と技術を、できる者(教える側)がもっていなければ、この交流活動は効果的とはいえないだろう。学習者はよき教師とは限らない。

(c)の場合は、役割分担が前提となるため、このような一斉活動の場で同じ一つの課題を解決するという場合には、交流活動に効果は期待できない。クラス単位での分担場面における交流活動がうまくいくためには、②のグループ活動の段階で、個々のグループが同じ課題にならないように課題を分担する必要がある。確かに、グループ間の課題が同じであれば、自分たちが取り組んだ課題であるために、学習成果に至るまでの基盤となっている知識を共有できているために、他グループの内容を理解しやすいという利点はある。しかし、同じ資料で同じ課題であれば、各グループ間の学習成果は似たようなものとなってしまい、結果的に学習者の交流学习への意欲を下げてしまうという問題が生じる。

④の交流活動は、③と同様、クラスを一つの単位とした協同学習の形態であり、グループ、クラスと統合してきた学習成果をふまえ、自分の考えを発表することとなる。ここでは②の段階でもった自分の考えが、③の段階を経ることで変容することが期待されている。しかし、④のような交流場面において、個々の学習者の考えは、学習者にとって聞く価値があるほどの違いがあるだろうか。自分の考えが変容するためには、すでにもっている考えの基盤となる既有情報に変化しなければならない。そのためにも、②のグループにおける交流活動においては、テーマが同じであっても、その課題の切り込み口や観点を、各グループごとに変えて交流させておく必要がある。

最後に、⑤の交流活動である。この交流活動は実に多くの国語科授業で目にすることができる。事例に「グループやクラス全体で話し合うことで、よりよい考えが生まれることの喜びをまとめる。」とあるように、期待されているまとめの文章はかなり恣意的なものとなっている。交流活動について肯定的な感想をもたせるという終末は、教室の中の学習を、生活の中の言語活動に広げていくためには必要な価値

づけであろう。しかし、このような予定調和的な終末のまとめをさせることよりも先に、ただ交流活動を繰り返す授業ではなく、「よりよい考えが生まれることの喜び」が生じるような課題設定、授業構築、教師の指導の必要性を強く感じる。では、よりよい考えが生まれる国語学習とはどのようなものであろうか。

六、よりよい考えの生じる交流活動

国語学習におけるよりよい考えとは、認知的方略を用いて取り組んだ問題解決のよりよい成果である。交流活動、とくに国語学習中における協同学習としてこれを捉え直すと、学習者相互が、知的技能や認知的方略といった諸能力を合力、助力、分担し合う行為によって達成される。

しかし、ここまで述べてきたように、教師が国語学習の中に交流活動を取り入れ、学習者に問題解決をさせれば、それが協同学習としての効果をもち、よりよい学習成果につながるかといえばそうではない。国語学習の中の交流活動は、一見すると学習者が話し合い、主体的に問題解決に取り組んでいるかに見える。ところが実際は、話している学習者が特定の限られた者であったり、問題解決に積極的に関わる学習者とそうでない学習者の差異が生じている。そしてこういった諸問題は、個人が薄まってしまう集団学習の中で、問題そのものを曖昧にしてしまっている。

では、交流活動はどうすれば協同学習として効果的なものになるのであろうか。事例として挙げた国語学習における交流活動を「言葉の実態」として捉えたい。

「知的技能」の「弁別」は学習課題「図表や写真を比べて、ボール投げの新記録を出す方法を話し合おう」を理解しているかどうか。「具体的概念」は学習課題に関することがらを学習者自身の既有知識や体験と関わらせて概念化できているかどうか。「定義された概念」は資料として提示された図表や写真を具体的概念と比較検討できる状態に理解し概念化できているかどうか。「法則」は資料からボールの投げ方を方法として例示し説明することができるか、「高次の法則」は資料にある既存の法則をもとに、自分自身の具体的概念にあてはめることを通して新記録が出せるであろう法則を導けるかどうか。「言葉の実態」として観察されることとなる。

「認知的方略」は、個々の知的技能を連携させ、思考し、資料を用

いた問題解決の方略を構築できるか。また、交流活動によって他の学習者と合力、助力、分担する方略を構築できるかが「言葉の実態」として観察される。

「情報」は、知的技能や認知的方略によって得た学習成果を言語化できるかが「言葉の実態」として観察される。

「運動技能」は、言語として整理した情報を、肉体を適正に用いて相手に伝わるように表現できたかが「言葉の実態」として観察される。

そして「態度」は、問題解決を試みようとしているか、交流を試みているかといった「言葉の実態」が観察される。

次に、事例の国語学習に観察される「言葉の実態」に対して、教師がどのように指導、援助を行っているのかについて整理する。

まず、「知的技能」における指導、援助はどのようなものであろうか。教師はまずはじめに学習課題を提示することで学習課題がはっきりと弁別されるように工夫している。次に「具体的概念」であるが、本時において既有知識や体験の想起は行われていない。この点は交流活動の中で学習者が行うことが期待されているに過ぎない。「定義された概念」では、教材として図表や写真が提示されている。また、それらをどのように扱うかについては「図表の読み取り方」という資料が提示されている。図表や写真から例証する必要がある「法則」についても、既習事項ではあるが、先の資料に簡単なポイントが挙げられており、ある程度自力でできるような工夫がされている。

知的技能の最後になる「高次の法則」を交流活動によって導くことは本単元の目標であり、習得目標でもあるが、この点に指導はなく、交流活動の中で学習者相互が補い合うことが期待されている。なお、指導事例の「指導と評価の創意工夫」の項目には「図表や写真を比べて、読み取ったことや考えたことを基に、『よりよい投げ方』と『自分たちにできそうな練習方法』について、自分の考えをまとめられるようにする。」とはあるが、その具体的な手立てについての記載はない。

そして問題解決と交流活動について知的技能などを総合的に処理する「認知的方略」であるが、学習内容として教師から、学習の進め方、目的をもった話し合いの仕方、まとめ方、司会の進め方など、部分部分の方法が提示されている。ただ、実際にそれらを統合するとどのようなものになるのかのモデルは提示されていない。また、実際に話し合っていく上では重要となる、対話に関する要素は指導されていない。

また、「情報」「運動技能」についてはとくに本時では目標としておらず、指導においても触れられていない。なお「態度」としては、最初の学習課題をつかむ段階と、最後の話し合うことのよさについてまとめる段階がその指導に当たると考えられる。

七、国語単元学習における交流活動

この研究では、国語科授業事例をもとに、授業内における交流活動を国語能力と協同の形態から整理し、問題点を挙げてきた。最後に、この整理と問題点を踏まえ、国語単元学習の思想と構成原理にもとづいた交流活動の在り方について検討する。

事例は、「ボール投げの新記録を出す」という「実の場」でかつ「内容関与的動機」が用いられている。そして演繹的な問題解決型の学習ではあるものの、ある程度の「言葉の実態」に沿った知識と手順が用意されている。言い換えれば、用意された知的技能と認知的方略に沿って学習を進め、問題解決を達成できるようになっている。交流活動が授業の展開に従って、多少の変化を伴いながら反復されることによって、解決した学習者の発言が解決に至らなかった学習者にとって「認知的方略」のモデルとして、また「情報」のモデルとして影響を与えるように組み立てられている。

しかし、この授業の最終段階において、「話し合うことのよさ」について話し合うという活動には唐突感が否めない。学習者はあくまで「ボール投げの新記録を出す」方法について協同解決しているのであって、「話し合うよさ」については課題としても提示されておらず、意識づけもされていない。この問題は、事例の課題が、学習者の「言葉の実態」から導かれていないことによると考えられる。

国語単元学習の思想と構成原理からこの国語科授業事例の交流活動を見ると、「実の場」と「内容関与的動機」を生かしている点においては国語単元学習的である。しかし、交流活動に注目した場合、それぞれの「交流活動」が、どのような「言葉の実態」に資する「学力」に対して効果をもつかが不明瞭である。また、望む学力に関する指導も学習者相互の交流に依存しており、教師からの指導は不十分である。これは、教師からの「学習者解放」の思想が、指導不足につながっている例と言える。さらに、動機となる問題解決の場と終末の「言語生活者を育てる」という教師の期待もかみ合っていないという実態が見えてくる。

これらのことから、国語単元学習に交流活動を用いるには、「言葉（交流活動）の実態」に資する学力とその指導を明確にすることと、授業の初期段階から「（交流活動を行う）言語生活者を育てる」という一貫した姿勢をもつことが検討される必要があるだろう。

この授業事例のように、単に学習者の生活全般を課題とするのみならず、言語生活の実態そのものを課題とする問題解決学習を組み立てることが、学習と「言語生活者を育てる」という思想の齟齬を解決する一方策となるのかもしれない。

- 市川伸一(2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP新書,p.48
遠藤瑛子(2001)「単元学習」『国語教育辞典』日本国語教育学会,p.265
遠藤瑛子(2003)「協同学習を通して考える力、伝え合う力を育てる：総合単元『自然の不思議-クジラから考える-』の実践（地域から照射することばの教育）」『全国大学国語教育学会発表要旨集 105』
片岡徳雄(1990)「協同学習」『新教育学大辞典』第一法規,p.504
RM.ガニエ・LJ.ブリッグズ(1979)「教授の成果」持留英世・持留初野訳1986『カリキュラムと授業の構成』北大路書房,p.21
倉澤栄吉(1992)「国語単元学習の思想」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開Ⅰ』東洋館,pp.13-16
桑原隆(2001)「言語生活」『国語教育辞典』日本国語教育学会,p.119
埼玉県教育委員会(2010)『埼玉県小学校教育課程指導資料』p.6
田近洵一(1992)「単元学習の構成」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開Ⅰ』東洋館,p.59
松本修(2011)「読みの交流を促す<問い>の5つの要件の検討：教材『庭の一部』の話し合いに基づいて」『国語科教育』70

(本学准教授)